



A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA CRÍTICA

Andirana Oliveira Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
andirana96araujo@gmail.com

Darlene Silva Santos Santana

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
darlenesilva03@gmail.com

Resumo: Partindo de uma análise proposta pela linguística crítica, a qual esboça a necessária revisão de paradigmas epistemológicos, e considerando que os conceitos e concepções são construtos histórico-político-sociais, este trabalho objetiva analisar a representação social do negro no livro didático de História do Ensino Fundamental, tomando como problemática a construção identitária inerente a esses sujeitos, resultante de práticas pedagógicas amparadas pelo LD. Para tanto, este estudo perpassa pela reflexão sobre a escrita da História Oficial; faz uma breve apresentação panorâmica histórico-social do negro; e apresenta uma análise da representação do negro no livro didático, considerando o cenário político-ideológico. Com essa reflexão, propõe-se um novo olhar sobre o material posto para a atuação docente, uma vez ser este o fomentador de uma análise crítica de um discurso demarcado por interesses ideológicos dominantes.

Palavras - chave: Linguística crítica. Negro. Livro didático.

Introdução

A linguística aplicada surge da necessidade do estudo da língua para além de sua descrição. “Para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (LOPES, 2006, p. 19), atentando-se “para teorizações [...] relevantes nas ciências sociais e nas humanidades” (*idem*, p. 15).

O centro da questão, na LA, não está na mera aplicação dos estudos linguísticos descritivos inerentes aos fenômenos da língua, que normatiza o processo de ensino-aprendizagem de forma reducionista e unidirecional – perfil da linguística desenvolvida no início do século XX quando se configurava em uma ciência com objeto de pesquisa próprio e demarcado –. A LA atenta-se para a

prática da linguagem em sala de aula em um processo ensino/aprendizagem “na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem” (*ibidem*, p. 21). Nesse sentido, os fenômenos analisados não são os de aplicação de uma teoria, mas problematiza as questões em ocorrência “de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (p. 20).

Essa postura problematizadora e politizada da LA – pois “todo conhecimento é político” (RAMPTON apud LOPES, 2006, p. 21) – ganha força na medida em que, a partir de um conhecimento transdisciplinar, analisa os contextos de uso da linguagem e questiona a supremacia dos conhecimentos produzidos, fomentando questionamentos e mudanças epistemológicas. “A pesquisa em ciências sociais hoje questiona as formas tradicionais de conhecimento e abre um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativa e de modos de construir conhecimento sobre a vida social” (p. 25). É nesse sentido que Moita Lopes designa a LA como mestiça e ideológica. É mestiça por abranger conhecimentos de várias áreas, tornando-se híbrida no sentido de não pertencer apenas a um campo do saber. É ideológica, pois trata das convicções sociais e políticas que caracterizam o pensamento e princípios de uma época, sociedade, movimento, etc., e por se atentar para os jogos de poder e de interesse que estão vinculados a essas concepções.

É com base nessa perspectiva de revisão dos paradigmas e dos conhecimentos postos e sacralizados que este trabalho estuda como o sujeito negro é transcrito para o livro didático e como isso implica na construção identitária do estudante negro que se vê representado no material. Para tanto, analisa-se a construção da escrita da história dita Oficial, questionando sua supremacia de detentora da verdade; faz uma breve apresentação histórico-social do negro no Brasil; e, em seguida, faz uma leitura dos trabalhos sobre Livros Didáticos a fim de fomentar uma revisão na postura pedagógica, que se atente para a responsabilidade política e educadora do docente frente ao material posto e das demandas sociais de construção da identidade.

A escrita da História: um preâmbulo¹

A preocupação com a escrita da história e sua recepção tem sido alvo de reflexões, quando a revisão de certos paradigmas coloca em xeque as explicações e conceitos sobre o real, e ao posicionamento positivista de determinação do caráter científico da História, comprometida em revelar a “verdade” do passado com métodos objetivos e justificáveis. Nesta matéria, estudiosos como Michel de Certeau, Hayden White, Roger Chartier e Sandra Pesavento trazem o papel do historiador para o centro das discussões.

O grande cerne da questão que circunda a escrita da história está no limiar da realidade. Até que ponto a realidade circunscrita pelos historiadores é real?

Sandra JatahyPesavento (2006, s/p) em seu artigo “História & Literatura: uma velha-nova história” fala sobre a imaginação como “elemento organizador do mundo” que torna significantes as experiências vividas. Ressalta que essa imaginação é fruto de “representação sobre o mundo, que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente”. Essa imaginação/representação circunscreve a história, uma vez ser ela a orientadora do historiador, “pautando condutas e inspirando ações”.

A imaginação como condutora de concepções e de ações reforça o suposto sobre a interpretação da realidade que circunscreve cada indivíduo. Cada sujeito vê sua realidade pelo viés de sua imaginação; o seu mundo é concebido da forma que é pensado. Pesavento (2006, s/p) afirma que

Este real é construído pelo olhar enquanto significado, o que permite que ele seja visualizado, vivenciado e sentido de forma diferente, no tempo e no espaço. [...] Ao construir uma representação social da realidade, o imaginário passa a substituir-se a ela, tomando o seu lugar. O mundo passa a ser tal como nós o concebemos, sentimos e avaliamos. Ou, como diria Castoriadis, a sociedade, tal como tal é enunciada, existe porque eu penso nela, porque eu lhe dou existência – ou seja, significação – através do pensamento.

¹ Texto parcialmente publicado na Revista Labirinto, Ano XVI – Volume 25, p. 267 – 281. Disponível em <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1924>>.

Roger Chartier (1990), ao falar sobre representações, diz que “os actores sociais [...] descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (p. 19), e afirma ser a representação uma relação de poder, em que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros” (p. 17). Neste sentido, a escrita da história perpassa uma imaginação que circunscreve uma realidade sob um prisma discursivo, e o historiador se manifesta nessa escrita no tratamento dos dados, traduzindo os fatos em um enredo discursivo de representação.

O conceito de representação expressa, para Pesavento (2003, p. 40), a ideia da substituição. Representar significaria, assim, estar no lugar de, tomar o lugar do outro, o que implicaria, na narrativa historiográfica, a construção intertextual do fato passado a partir da revisão de vestígios e evidências extraídos das fontes históricas.

Se a escrita da história é uma interpretação dos fatos, ela passa a ser uma narrativa que tem como objetivo traduzir os acontecimentos históricos em dizeres familiares aos leitores (White, 1994). Ou seja, com o objetivo de tornar um fato conhecido, o historiador o traduz em uma narrativa com palavras, sentidos e enredos familiares à sociedade. Para Hayden White, “os fatos não falam por si mesmos, mas que o historiador fala por eles, fala em nome deles, e molda os fragmentos do passado num todo cuja integridade é – na sua representação – puramente discursiva” (1994, p. 141). Os fatos, como objeto de estudo dos historiadores, tornam-se matéria-prima na escrita da narrativa discursiva.

Assim como o artista manipula a realidade para a escrita de um romance, o historiador maneja os fatos com fim a fazer conhecer tal realidade. Tornar um fato conhecido e compreendido é papel tanto da História quanto da Literatura, conforme alusão feita por Luiz da Costa Lima (2006, p. 169) a antigos historiadores e poetas:

A pretensão do historiador era objetivar a razão dos agentes históricos, i.e., a razão dos feitos, e relaciona-la com aspectos de seu caráter. [...] Implicitamente,

entrava na discussão o papel de fixar o que não haveria de ser esquecido, a *alétheia*. Ambos, o aedo e o *historés*, competiam pelo direito de declarar o que fora e é verdade.

Apesar de, no contexto evocado por Lima, ainda não se ter a noção de narrativa ficcional contraposta à narrativa factual, e que, por vezes, os fatos narrados traziam um misto de história enquanto real/concreto e ficção, convém observar que o desempenho do poeta na Antiguidade semelhante-se ao *historés*, ou seja, estava na proposição de “declarar o que fora e é verdade”. Poeta e o historiador narram os fatos vivenciados pelos heróis e, para “fixar o que não haveria de ser esquecido”, os contadores apropriam-se de estratégias linguísticas que tornam os fatos acessíveis à memória. Tanto o poeta quanto o historiador utilizam-se de meios para ser compreendidos pelo ouvinte/leitor na narrativa dos fatos.

Ao se buscar uma “narrativa dos fatos” deve-se considerar que o olhar sobre os fatos está em constante variação em virtude das mudanças de concepções e de objetivos. A visão sociopolítica do historiador conduz a ótica sobre os fatos que, conforme diz Lima (2006, p. 20),

Ainda que não reduzamos a escrita da história a um somatório de fatos, ainda que o saibamos selecionados pelo ponto de vista que presidiu sua compreensão, a narrativa-do-que-houve já apanha a experiência no meio do caminho. O hiato decisivo não se dá entre o evento e seu registro, mas sim entre o que motivou o evento e sua formulação verbal.

A narrativa-do-que-houve, portanto, parte da compreensão daquele que narra, seja ele historiador ou artista, ou mesmo uma pessoa comum do dia a dia. “Narrar é intercambiar experiência”, como disse Walter Benjamin (1987, p. 198), e esse intercambiar é retratar a experiência vivida no manejo dos fatos no ato narrativo. A experiência do historiador resulta na narrativa discursiva.

O historiador estuda os registros dos fatos, maneja-os a partir de suas experiências sociopolíticas e culturais, e se utiliza da narrativa como instrumento para retratar os fatos e fazê-los conhecidos. A forma como o historiador faz o fatos não-familiares tornarem-se familiares é

através dos símbolos. Codificação de uma história em um conjunto de códigos compreensíveis aos leitores, conforme White (1994, p. 108):

A narrativa histórica não *imagina* as coisas que indica: ela *traz à mente* imagens das coisas que indica, tal como o faz a metáfora. Quando um dado concurso de eventos é narrado no modo da tragédia, isto significa apenas que o historiador descreveu dessa forma os eventos para *nos lembrar* aquela forma de ficção que associamos ao conceito de “trágico”. Corretamente entendidas, as histórias nunca devem ser lidas como signos inequívocos dos acontecimentos que relatam, mas antes como estruturas simbólicas, metáforas de longo alcance, que “comparam” os acontecimentos nelas expostos a alguma forma com que já estamos familiarizados em nossa cultura literária.

A compreensão de uma metáfora perpassa pelo sujeito. Considerando a metáfora uma não linearidade da significação literal de um enunciado, ou seja, de um sentido não literal de um enunciado linguístico, o sujeito deve apresentar significações conotativas a esse enunciado, requerendo um aporte teórico de mundo amplo para a devida compreensão do sentido do enunciado metafórico. Se “uma metáfora diz-nos algo de novo acerca da realidade” (RICOEUR, 2011, p. 77), esse novo só é compreendido mediante as interferências interpretativas do leitor. A narrativa histórica, portanto, é compreendida a partir das vivências de cada leitor/ouvinte e das “experiências culturalmente codificadas” (WHITE, 1994, p. 108) de cada um.

Por outro lado, considerando que as representações não são neutras, como afirma Chartier, a construção de sentido dessas metáforas objetivada pelo historiador perpassa pelo viés ideológico do mesmo ou de sua agência financiadora que se apropria de “recortes na realidade, privilegiando alguns acontecimentos em detrimento de outros”. (WALTY, 1985, p. 69). Para Michel de Certeau (2011, p. 54) “as vozes charmosas da narração transformam, deslocam e regulam o espaço social; elas exercem um imenso poder que, por sua vez, escapa ao controle por se apresentar como a verdadeira representação do que se passa ou do que se passou”. O título de “verdade” é o que se pretende a cientificidade da escrita da História. Mas essa verdade, como os teóricos afirmam, está no campo da representação da mesma, em que o relato dos fatos é distorcido de alguma forma pela compreensão ou objetivo daquele que escreve.

O dicionário virtual Priberam² apresenta o conceito de ficção, dentre outros, como “interpretação ou relato subjetivo de um fato ou de uma ideia”, e Luiz Antônio Sacconi (2010) apresenta como um dos conceitos de fictício o “que só existe por convenção; convencional” (p. 947). Sendo a escrita da história o resultado de uma interpretação dos fatos e socialmente convencionalizada por discursos dominantes que em determinados períodos da história são refutados ou reafirmados, não se pode afirmar uma narrativa histórica verdadeira, e nem distancia-la tão largamente do fictício. “A história é uma espécie de ficção”, conforme afirma Pesavento (2003, p. 58), “ela é uma ficção controlada, e, sobretudo, pelas fontes, que atrelam a criação do historiador aos traços deixados pelo passado”.

Entretanto, durante anos, o discurso dominante “empurrou” a escrita da história como registro real da ocorrência dos fatos, sem considerar que essa escrita contava apenas uma versão dos fatos, e que era financiada pelas agências responsáveis pela manutenção do discurso dominante, fomentando convenções sociais que hoje se vê como irreais e até absurdas. Nesse caso, o que se pode observar é a leitura que um determinado historiador faz dos fatos analisados; leitura essa que se se atrela à percepção da realidade que “se dá conforme o lugar que o indivíduo ocupa no espaço físico, econômico, político e sociocultural. [...] Tudo o que vemos são sombras, representações da realidade” (WALTY, 1985, p. 26) convencionalizadas ou não como verdadeiras em função dos interesses do discurso dominante.

O negro e seus percalços histórico-sociais no Brasil

A identidade brasileira cartografa uma tradição que está ligada, como em muitos outros segmentos e espaços socioculturais, ao processo de colonização. Marcada pela hegemonia racial branca, deixa transparecer o etnocentrismo europeu que, durante longo período, ditou as regras e determinou valores como referenciais, levando os grupos marginalizados a uma supressão nas produções brasileiras.

² Disponível em <<http://www.priberam.pt/DLPO/fic%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em Julho/2016.

Observa-se que, ao longo do século XIX e começo do século XX, a representação do negro indicia caricatura e comportamentos omissos e de subserviência. Nesse período as raças passaram a ser observadas nos moldes do cientificismo positivista, de modo que o estudo das sociedades e os vários aspectos que perpassam a mesma ficaram sob a tutela da ciência, o que provocou, entre outras coisas, a criação de teorias raciais como o darwinismo social. Esclarece-nos Lilia K. Moritz Schwarcz (2006) que:

Em 1859, a publicação de *A origem das espécies*, de C. Darwin, [...] estabelece as bases para a afirmação de uma espécie de paradigma de época, com a imposição de noção de evolução. [...] rapidamente expressões como “sobrevivência do mais apto”, “adaptação”, “luta pela sobrevivência” escapavam no terreno preciso da biologia e ganhavam espaço nas demais ciências. (SCHWARCZ, 2006, p.18)

As práticas sociais baseadas no determinismo biológico implicavam que certas sociedades e civilizações eram mais evoluídas que outras por serem beneficiadas pela natureza. A supremacia europeia sobre os demais povos era inquestionável, afinal, era a ciência quem afirmava isso. Assim, o negro estaria inferiorizado por ser um sub-humano e não ser capaz de se adaptar ao ambiente.

Essa concepção ideológica convergiu para o estímulo de um *ethos* guerreiro branco, militarista, que encontrou canalização na expansão colonial, justificada pelo direito das raças fortes ou “ativas” de dominarem as raças fracas ou “passivas”.

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou possível eliminação das “raças inferiores”, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – a eugenia –, cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo “eugenia” – eu: boa; genus: geração –, criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, lidava com a ideia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação. (SCHWARCZ, 2006, p. 20)

Este contexto, constituído por uma visão estereotipada sobre o negro, convalidava a ideia de que a escravidão não era uma ação desumana da sociedade, mas uma ordem natural da

subserviência de um ser “criado” para servir. Baseando-se nessa ideologia, ocupar territórios e devastar culturas tidas como inferiores não se pressupunham massacre e injustiça, uma vez que a lei natural determinava isso. Entretanto, de acordo com Luiz Silva Cuti (2010, p.17) “legitimar a violência da dominação dos povos é uma forma de aliviar a culpa. É transformar toda a violência, por mais brutal que tenha sido, em algo aceitável e humanamente necessário”. É sob essa ideologia que a tentativa de formulação da identidade nacional é regida.

No Brasil, o precursor dos estudos raciais foi Nina Rodrigues, médico legista, autor da obra *Os africanos no Brasil*, influenciado pelos estudos do italiano Cesare Lombroso que afirmava ser o negro possuidor de um fenotípico de criminoso. Segundo Schwarcz (2006, p.20) “Cesare Lombroso afirmava em *L'uomo delinquente* (1876) ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário e, como tal, um elemento detectável nas diferentes sociedades”. Nesse modelo societário, não caberia receber o negro como um cidadão comum convivendo com o não-negro, uma vez que suas condições naturais lhe impulsionam para a violência.

Em *Os africanos no Brasil*, Rodrigues (2010) faz uma análise biológica do negro, e associa a inferioridade afrodescendente à sua biologia. O autor defende a incapacidade do negro em viver na civilização, bem como criar sua própria cultura, baseando-se nos estudos orgânicos e morfológicos da raça negra:

O não desenvolvimento do cérebro, em virtude da ossificação precoce das suturas cranianas, que atesta a incapacidade dos negros, em todo o decurso do período histórico, não só para assimilar a civilização dos diversos povos com que estiveram em contato, como ainda para criar cultura própria. (RODRIGUES, 2010, p.147)

Neste sentido, o negro era visto como uma patologia, como incapacitado de associar culturas distintas com as quais tiveram contato. Ou seja, era um indivíduo sem cultura, não tinha consciência de si mesmo, nem condições de pertencer a uma sociedade civilizada, devidamente organizada e, portanto, ser partícipe de uma nação como cidadão dela.

Após a abolição da escravidão em 1888, os negros se viram marginalizados, sem emprego e condição de arcar com seu próprio sustento. A Lei da Vadiagem promulgada logo após a abolição da escravidão legalizava as prisões e violência contra os negros que circulavam pelos centros urbanos por serem considerados andarilhos perigosos. Ou seja, ainda sem emprego e a formalização de sua cidadania, os espaços de circulação do negro na sociedade estavam sendo demarcados à força pelos brancos para que não fossem obrigados a conviver no mesmo espaço social que eles. Assim, cria-se, a partir de uma concepção de hierarquia racial, a demarcação distinta de espaços para brancos e espaços para negros.

Essa atitude perpassa a sociedade do século XXI na qual se visualiza com clareza as diferenciações dos espaços sociais: nos grandes centros urbanos, brancos; nas periferias, os negros. Essa distinção espacial reafirma-se nos papéis assumidos pelo negro no atual século que, em virtude desse processo histórico de exclusão das oportunidades educacionais e do mercado de trabalho, sobra aos negros empregos de baixa renda. Segundo Florentina da Silva Souza (2006),

A invisibilidade social do afro-brasileiro manifesta-se, ainda, na incapacidade de enxergá-lo fora dos papéis sociais a ele destinados pela sociedade. Em determinados papéis, a presença do afro-descendente é “naturalizada”; na maioria das cidades brasileiras vê-se como “normal”, por exemplo, um número majoritário de negros exercendo funções de subalternidade em empregos de baixa remuneração, circulando pelo centro da cidade e pelos chamados bairros nobres no exercício de tais funções, situações em que quase não são notados como pessoas, fazem parte do cenário – são invisíveis. (SOUZA, 2006, p.35)

Essa visibilidade do negro em seus restritos papéis é tão comum na sociedade atual que ainda percebemos resistência quando se questiona ou reivindica uma mudança no quadro socioeconômico, justamente pelo bem-estar da classe branca que não pretende perder sua estabilidade.

No período recém pós-abolição, somente alguns poucos conseguiram superar a condição racial e assumir algum emprego estável como em escritório e serviço público. Estes eram os chamados “elite negra” que se diferenciava da grande massa marginalizada e foi responsável pelo

surgimento de diversas organizações que congregavam a população negra em atividades recreativas, culturais, beneficentes e políticas. Dentre elas, fundadas entre 1927 e 1945, podemos destacar: Associação José do Patrocínio, Associação dos Negros Brasileiros, Centro Cívico Beneficente Senhoras Mães Pretas, Centro Cívico Palmares, Clube Negro de Cultura Social, União Negra Brasileira, entre outros.

Os movimentos prol-negro já lutavam pela emancipação e liberdade efetiva do negro desde o período colonial. Zumbi dos Palmares, representante da luta contra a injustiça da escravidão e do racismo, ao enfrentar a classe branca deixou o legado de força e persistência. No século XX, as Associações Negras, destaque para a Frente Negra Brasileira, (extinta em 1937 pela ditadura de Vargas) galgaram espaço na agenda política para o reconhecimento dos direitos dos negros, conquistando, ainda que lentamente, alguns poucos resultados. No campo jurídico brasileiro, a primeira lei contra a discriminação racial só ocorreu em 1951, e ainda assim considerava o racismo como infração leve, sem considerar as brutais ações violentas emergidas do racismo ignorado.

Somente na Constituição Brasileira de 1988, em que se comemorava o centenário da abolição da escravatura, que a jurídica brasileira abordou com mais seriedade a questão do racismo. No Art. 4º declara “repúdio ao racismo” e, no Art. 5º Cap. I, ao declarar os direitos e deveres individuais e coletivos, consagra que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”. Nota que, somente 100 anos pós-abolição a questão do negro foi atendida pela Carta Magna, ou seja: 100 anos de lutas e debates políticos, 100 anos de mazelas e sofrimentos legalizados, 100 anos de mudez social.

O negro no Livro Didático: perspectivas para uma pedagogia crítica

Sobre os estudos que tratam de questões ligadas ao racismo em livros didáticos, merece destaque as pesquisas realizadas por Ana Célia Silva (2011). Tendo como objeto de pesquisa a representação social dos negros em livros didáticos de língua portuguesa, na década de 1980, a mesma constatou que a maioria dos livros didáticos, analisados por ela, dentro do referido período,

trazia em relação aos personagens negros um estigma e uma invisibilidade que impossibilitava a valorização dos sujeitos de cor, por parte das crianças que estavam construindo seu conhecimento mediatizado pelas referidas obras, uma vez que a imagem desses sujeitos estava sempre representada por caricaturas desconfiguradas e de forma negativa, muitas vezes comparada a animais, dando margem a rejeição e a exclusão.

Em novas pesquisas realizadas em 2012, a mesma evidenciou uma significativa mudança nos livros didáticos de língua portuguesa dos 1º e 2º ciclos de aprendizagem, haja vista que o negro já tem sido representado com uma ênfase maior na sua imagem, cultura e contribuição na formação da identidade brasileira. Tal premissa, segundo ela, tem um grande significado no que concerne à autovalorização da imagem da criança negra, pois:

Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias. (IDEM, 2011, p.13).

Entretanto, apesar dos livros didáticos terem mudado no sentido de representar o negro de uma forma mais humanizada, ou seja, sem estigmas, preconceitos ou estereótipos, os mesmos ainda continuam silenciando e invisibilizando o personagem negro, o que dificulta e inviabiliza na prática pedagógica uma construção positiva da representação social dos mesmos (SILVA, 2011).

Conforme Raynette Castelo Branco (2010), o cerne do problema racial enfrentado pela população negra tem sua origem há mais de cem anos no pós-abolição. Desde então os negros brasileiros lutam pelo seu reconhecimento e por melhores condições de vida. Entretanto, o segmento continua relegado a ambientes de desigualdades, em que negros e brancos continuam separados pelas injustiças. Neste sentido,

As pesquisas sobre a população brasileira mostram dados de que a desigualdade brasileira tem que ser analisada, também pelo viés racial. Não haverá democracia perene nem economia sólida se o Brasil não tirar a venda que o tem impedido de

ver o enorme fosso social e racial que separa brancos de negros, e agir no sentido de corrigir o problema (BRANCO, 2010, p. 96).

Contudo, há mais de um século passados, a questão do racismo continua silenciada e camuflada pelas políticas públicas que se fundamentam no mito da Democracia Racial para burlar os fatos reais, bem como do discurso de que não há racismo, mas, apenas, discriminação social. Esse é o debate que tem sido veiculado nos diferentes meios de comunicação, dificultando políticas focadas na questão racial.

Tendo como fundamento esse processo de desvalorização e segregação racial, é que se faz necessário uma abordagem nos livros didáticos que permitam a educadores e educandos construírem uma imagem crítica do processo histórico de criação do preconceito que é produzido e coberto diversas vezes por vias ideológicas.

Ainda segundo Branco (2010), os conteúdos veiculados nos livros didáticos de história do ensino fundamental em relação ao negro e a escravidão trazem consigo contradições inerentes à realidade. Tal fato acaba por corroborar o impedimento de construção do senso crítico por parte de quem utiliza o material como caminho para construção do conhecimento. Haja vista que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustenta essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos indispensáveis, indicotomizáveis. (SILVA, 1996, p.11).

Os livros didáticos são apontados também por Gonçalves (2007) como mecanismo de discriminação intra-escolar. Apesar da importância que este material intermediador apresenta no processo de ensino, em grande parte o negro e seu papel diante da formação da identidade brasileira não são abordados e quando são, omite-se a participação dos povos africanos, que é representada sempre por uma imagem estereotipada e linear.

Tanto nos livros didáticos da história do Brasil quanto na nossa historiografia oficial, o negro não é reconhecido como participante e construtor da vida social brasileira, estes são sempre apresentados pela predominância de uma ideologia que insiste em primar pelos fatos que favorecessem a manutenção do sistema social capitalista.

Esse quadro de apresentação do negro a luz do livro didático tem melhorado com as novas implementações das políticas públicas, entretanto o problema do marco eurocêntrico ainda perdura, mesmo que sutilmente (BRANCO, 2010, p.104).

É preciso também lembrar que as mais diversas formas de racismo surgiram no Brasil Colônia quando a elite dominante criava situações que desfavoreciam o sangue negro, atribuindo-lhes caráter de subalternos, indolentes e apáticos, a fim de legitimar seus interesses, assim:

Eram acusados de pertencerem a uma raça impura, infecta e de terem o sangue manchado (...) os negros, mestiços, cristãos-novos e indígenas eram impedidos de ocupar cargos de confiança e de honra, sob a alegação de não possuírem tradição católica e títulos de nobreza: apenas procedimentos de natureza teológica e social (BRANCO, 2010, p. 105).

O problema decorrente desses acontecimentos não é somente o marco dessas crendices, mas a falta de uma implementação de políticas públicas no momento em que se elabora um livro didático de história, por exemplo, que prime em mostrar ao alunado a existência de tais acontecimentos na época do Brasil Colônia, fazendo uma conscientização crítica sobre a forma como essas maneiras de exclusões foram sendo consubstanciadas ao que hoje chamamos de racismo. É preciso conhecer o cerne dessas questões de forma a mudar o pensamento que hoje é adotado pela grande maioria da população social e não apenas apresentar situações rotineiras dos escravos de forma acrítica como se costuma fazer nos livros didáticos de história. É preciso que sejam descortinados os interesses que existiam por trás dos discursos pulverizados pela elite burguesa.

Em 2004 o MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O referido documento tem por objetivo corrigir as injustiças, eliminar as discriminações e promover a inclusão social para todos no sistema educacional brasileiro, bem como valorizar as diversidades etnicorraciais e culturais que permeiam a formação da identidade brasileira. Sobre as políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas a demanda visa que:

O Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004).

Para tanto, é essencial que se pense de que maneira essas correções precisam e podem ser efetivadas, pois de nada adianta essa falácia de combater o racismo, sem tornar acessível, especialmente ao alunado, os princípios de tanto ódio e repugnância atribuídos ao negro.

Dentro desta perspectiva, os livros didáticos precisam estar condizentes com os documentos jurídicos, de forma que a imagem a ser desvelada e abordada no material didático, consiga de fato desmitificar e contribuir com a eliminação do racismo, bem como causar um tratamento justo, igualitário e tão valorizado quanto às culturas hegemônicas, perante a sociedade brasileira.

Considerações Finais

“Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos e de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p 111-112). Sendo o docente aquele que intermedia, cabe a ele uma interpretação primária daquilo que está posto no LD, de forma crítica e comprometida com a realidade social da comunidade escolar.

Trata-se, antes de mais nada, de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. Muitas vezes, tal postura deverá redundar na rejeição das propostas teóricas ou na formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas (*idem*, p. 112).

Refutar conhecimento e “teorização feita *in vitro*” que fogem da realidade escolar e contextual dos estudantes que, muitas vezes, são obrigados a assimilar conteúdos e conceitos construídos sob o pressuposto científico e que não refletem os fenômenos sociais propriamente efetivados na vida real. Daí a importância de se repensar sobre a sacralização e a construção desse conhecimento, politicamente engajado em um saber erudito e dominante.

Ademais, a linguística crítica conclamada por Rajagopalan (2003) aponta para a necessidade de se reconhecer o papel eminentemente político da linguagem - de caráter transformador e consequentemente ideológico. Nesse sentido, depreende-se a necessidade de se repensar as práticas discursivas no ambiente escolar, sobretudo pelo fato dessas vozes encontrarem-se atravessadas por outras vozes que permeiam suas práticas, e o livro didático aqui em questão.

A preocupação que fica em relação à discussão aqui traçada, propõe reflexões acerca da forma como os professores estão construindo seu conhecimento em relação à exclusão social dos negros e as suas concepções diante da forma como os livros didáticos estão sendo elaboradas para o cumprimento dessa responsabilidade que é pertinente as políticas públicas, mas que cabe também ao professor fazer o uso crítico da obra com domínio discursivo apropriado. Uma vez que, se quem os manuseiam não tiver propriedade sobre seu conteúdo, continuará a perpetuar um marco discursivo que, mesmo reformulado com a implementação da lei, ainda predomina entre os livros didáticos desde o passado até os dias atuais.

Cabe ainda lembrar que a escrita da história, desde sempre, foi tendenciosa para os interesses da classe dominante, e que cabe ao professor perceber essa ideologia e fomentar um

pensamento crítico e autônomo, valorizando a identidade local e questionando os conhecimentos postos arbitrariamente.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANCO, Raynette Castelo (org). Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/ UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC. 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil: São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Editora Difel, 1990.

_____. Literatura e História. **Topoi**, nº 1, PP. 197-216.

GONÇALVES, Vanda Lucia Sá. Tia, Qual é meu Desempenho? : Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Mato Grosso: Editora UFMT Edo. 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & literatura**: uma *velha-nova* história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Débats, mis en ligne le 28 janvier 2006. Disponível em: < <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>. Acesso em Julho/2016.

_____. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista anos 90**. Porto Alegre, n. 4, dezembro de 1995, p. 115-127.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: edições 70, 2011.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi**: da língua portuguesa. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SILVA, Ana Célia da. A representação Social do Negro no livro Didático: O que mudou? Por que mudou?- Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto, ano 16, nº 69. Brasília, jan./ mar. 1996.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso**: Ensaios sobre a Crítica da Cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

“Ficção”, In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2013. Disponível em <<http://www.priberam.pt/DLPO/fic%C3%A7%C3%A3o>>. [Consultado em 17.07.2016].